

課題意識に目ざめた読みの学習展開の研究

— 一次感想の分析と課題設定を中心に —

堀川正一¹ 菊地光紀² 村田益四郎³ 水落重武⁴
小林義之⁵ 長南 忠⁶ 石山 寿⁷

この研究報告は、文学的な教材における児童・生徒の主体的・創造的な読みを確立するための「課題意識」の開拓と授業展開を研究の焦点とする。具体的には、読書単元の指導において、教科書教材の読みの一次感想の中から学習課題を設定する。その学習課題をベースに、児童・生徒の拡散的思考を促しながら、主体的読書活動へ発展する方法を究明する。更に、教科書教材を主教材に据えた時の導入教材や発展教材の発掘とその扱い方を重視した研究でもある。

I 研究の意図

教科書を中心とした国語の読みの指導では、読解指導が中核にならざるを得ない。その上に、児童・生徒の拡散的思考の道を開きながら、生き生きと意欲的に読み進め、主体的に読み深める読書活動が、もっと国語教室の学習の場であってよい。そうした読書活動を支えるものは、読解力であるが、読解偏重の読みの指導だけでは、「読みの力」は調和的に育たない。読解力を、主体的な読みを展開するための手段ととらえれば、生き生きとした読書活動の展開は、学習のゴールというべきであろう。

その学習のゴールに達するために、読み手自身が、読む目的に応じて読書資料を選択し、主体的に読み進めていける能力を身につけなければならない。しかし、それに迫る具体的方法は、これまで数多くの理論や実践で明らかにされているようでありながら、実際の国語教室での定着は、はかばかしくない。そこで、私たちは、発達段階に応じた読書指導過程の工夫や、読書への起爆剤ともいうべき導入段階での動機づけ、更に一次感想からの学習課題の設定による読み深めなどを焦点に研究を進めてみようと考えた。

読書において、課題意識に目覚めるということは、児童・生徒が何かを読みとろうとする目的意識、即ち読みの構えができるということである。そこで、この課題意識を学習のスタートの段階でどうやって成立させるかが問題となる。主教材の学習の終末まで、読みのエネルギーを持続させ、そこから更に新たな読書の興味や課題を生み出す指導はなかなか難しい。どんな配慮や工夫で私たちのこれまでの実践の中に新しい方法を加えていくか。これを指導過程におけるステップとしてとらえてみれば、まず一

-
1. 県立 教育センター 2. 柏崎 柏崎小学校 3. 長岡 川崎小学校 4. 新潟 中野山小学校
5. 上越 城北中学校 6. 三条 第三中学校 7. 村上 村上第一中学校

次の感想を出させるにはどうすればよいか。そして、意欲的な読書活動を展開するには、その課題をどう利用し、どう発展させていくかということである。そのように、自ら課題を持って意欲的に読書する児童・生徒、自力で読書する能力を持つ児童・生徒を育成する方途をこの実践的研究で究明したいのである。

Ⅱ 研究の方法と仮説

1 研究の方法

① 読書の実態調査の実施

読書カード、アンケート、読書能力診断検査などを使い、読書能力と読書量、読書傾向など、読書の実態を調べ分析する。

② 一次感想の出させ方を検討する。

どんな発問をしたらよいのか、一次感想を出させる前の指導は何が必要かについて検討する。

③ 児童・生徒の問題意識を基盤にした読書課題設定の方法を考える。

一次感想から発見された児童・生徒の教材への問題意識をどう読書課題に結びつけるか究明する。

④ 学年の発達段階に即応した指導過程のモデル案を作成し、授業研究による確かめをする。

小学校低・中・高学年・中学校の区分でモデル案を作り、授業実践を積み重ねて修正を加えていく。

⑤ 複数教材のセット化を考える。

教科書教材の難易度や読書課題の方向性を考え、導入教材や発展教材などを組み合わせ、教材のセット化を図り、意欲的な読書活動を促進する。

2 研究の仮説

視点の明確な一次感想をもとに、読書課題を設定して読み深める学習が成立すれば、児童・生徒は意欲的な読書活動を展開する。

私たちは、課題意識を持たせるには児童・生徒の一次感想を出発点とすることが有効であると考えた。なぜならば、私たちの研究の対象である文学教材において、一つの作品を読み深める中で、他の作品へ読み広げて行こうとする意識の発展を期待しているからである。つまり、ある教材を読み深めるには、その作品に出合い、通読した時に発生した問題意識を尊重することから出発することが大切であると考えた。一次感想は、不十分な読みとりの型ではあるが、学習を意欲的に展開する手掛りを持っていることが多い。一次感想を分析する中で、児童・生徒がどんなことに問題意識を持っているかを知ることができる。そして、その問題意識を課題意識へと発展させ、意欲的な読書活動を展開したいと考えたわけである。

Ⅲ 研究内容

1 文学教材における読書指導

私たちが文学教材を使って、読書指導のあり方に取り組んだのは次のような理由による。

- ① 読書指導において、従来ややもすると陥りがちな技能的学习，分析的学习から脱皮でき，児童・生徒の発想を多様に授業に生かすことができる。
- ② 一読後の心的変化（驚き・疑問・感動・共感・不安）が生まれ，それらを追究してみたいという意欲が強くてくる。
- ③ 作品の中にもうひとりの自分を発見し，それと対決し，考え方や感じ方を深めていくことができる。

次に，教科書教材だけでは十分な指導はできないので，教科書の読書単元を再構成し，導入教材，発展教材の充実に力を入れた。それを発達段階に応じた読書指導に照らし合せて，①小学校低学年，②小学校中学年，③小学校高学年，④中学校に分け，読み続けるエネルギーが持続するにはどんな教材群が効果的であるかを考えてきた。教材群といっても，単に生活意識に基づく分類とか，課題別による分類ではなく，教科書教材から生まれた課題を深め，発展させる教材ととらえたい。

＜発達段階をふまえた文学教材の使用例＞

①小学校低学年（N市N小学校1年）

・単元「昔話をすすんで読もう」 ・教科書教材「ふしぎなたけのこ」 ・補助教材「ふしぎなたいこ」 ・発展教材「こぶとり」「うりこひめ」「かもとりごんべえ」

②小学校中学年（N市K小学校3年）

・単元「楽しい物語を進んで読もう」 ・導入教材（教科書教材）「月よのバス」 ・児童自作品集「ふしぎな休けん」「ふしぎな物語」 ・主教材（教科書教材）「ふしぎなふろしきづつみ」 ・発展教材「太郎こおろぎ」

③中学校（M市M中学校3年）

・単元「自然や人生を見つめて」 ・主教材（教科書教材）「故郷」 ・発展教材「信号」「恩讐の彼方へ」「生まれ出づる脳み」

上記のそれぞれの例は実践編で詳しく書かれているのでそれを参照していただきたい。小学校低学年では，主教材のレベルと児童の読書のレベルが合わない場合がある。そこで，まず児童の読書のレベルに合う教材を学習させることにより，読書への興味，関心をもたせる。さらに，主教材を読み，課題意識をもてるような学習の高まりをはかる。こうした役割を導入教材に担わせるのである。中学校では，生徒の読みのレベルも高まっているので，導入教材の使用よりも，発展教材に力を入れている。主教材から生みだされた課題を更に深く追究させていくには，発展教材を充実するのが効果的である。

2 児童・生徒の読書の実態調査

(実験校A) 郡市中心部の小学校 調査対象 3年(38名) 調査年月 S52年6月

(実験校B) 郡市中心部の小学校 調査対象 6年(40名) 調査年月 S52年7月

(実験校C) 郡市中心部の中学校 調査対象 3年(41名) 調査年月 S51年11月

(1) 読書興味

A	すき 58 %	ふつう 42 %	
B	すき 30 %	ふつう 60 %	きらい10%
C	すき 27 %	ふつう 66 %	きらい7 %

(2) 読書冊数<1か月平均>

A	2冊ぐらい 45 %	5冊ぐらい 47 %	7冊以上 8 %
B	1冊ぐらい 30 %	2冊ぐらい 44 %	5冊ぐらい18% 7冊以上 8 %
C	1冊ぐらい 41 %	2冊ぐらい 27 %	5冊ぐらい18% 7冊以上14%

(3) 蔵書数

A	5冊ぐらい 47 %	10冊ぐらい 32 %	20冊以上 21 %
B	5冊 5 %	10冊ぐらい 30 %	20冊以上 65 %
C	50冊ぐらい 56 %	80冊ぐらい 20 %	100冊以上 24 %

(4) 時間帯

B	きまっている 24 %	ときどき 76 %
---	-------------	-----------

小中とも、読書調査の項目が少なく、読書の実態を詳しく見ることはできないが、概して読書への興味は低くない。

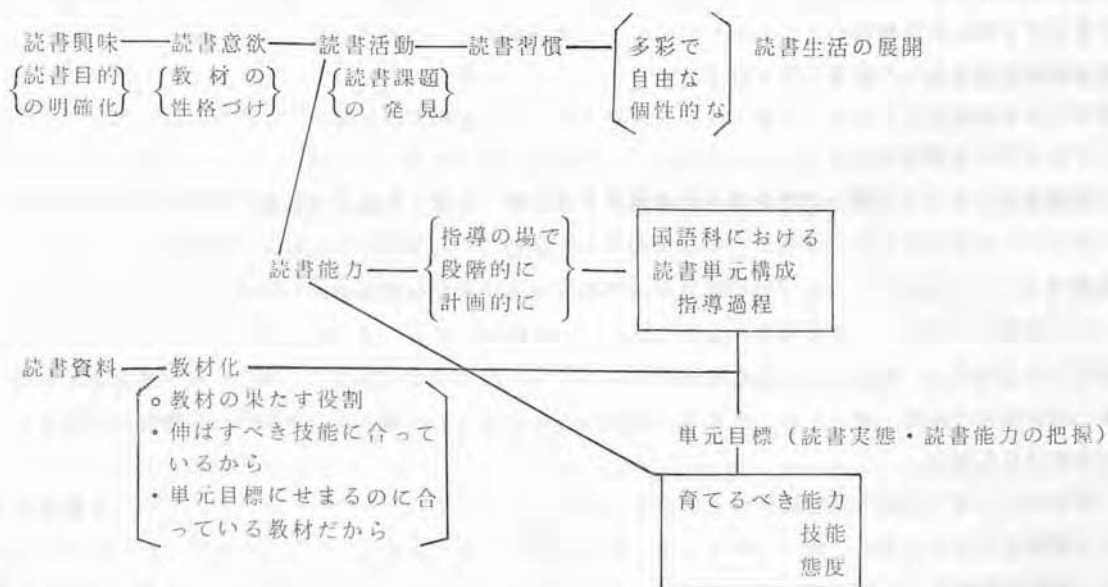
小学校では、発達段階から考えて、スポーツ、テレビ、遊びなど多方面にわたって興味が広がる時期であるが、読書にも関心を示している。しかし、ふつうと答えた児童が多いことは、まだ読書に向かう姿勢が自分のものとして出されていないとも言える。

中学校においても、嫌いと答えた生徒は少ないが、どちらでもないというような無関心層は多い。読書冊数も決して多いとは言えず、読書習慣が十分形成されていない。好きと答えた生徒の中にも、ばく然とした意識で読書を考えている者が多い。

このように、読書をするにはしているが、読書から得ることのできる喜びや、読書することの価値を見い出せない児童・生徒を、進んで、意欲的に読書する児童・生徒に変えていくために、私たちのこれまでの指導について、単元構成の見直しが必要であると考えた。

3 読書単元の構成

読書単元をどう構成するかを含め、研究の焦点をどこに置くかを考える前に、児童・生徒の読書活動を活発にさせる読書指導計画のあるべき姿について考えてみた。下図のとおりである。



上図をもとにして、読書単元の位置づけ、意義を次のように考えた。

- ① 導入教材は発達段階に合わせた教材を用い、動機づけ、課題発見の足がかりとなる、いわば読書活動の導入として使う。＜課題の発掘と追究＞
- ② 補充・発展教材で、読み深め、読みひたりをめざす。＜新しい課題へのめざめとその追究＞

- ③ 読書単元を長期休業の直前に置き、休業中に発展教材を十分読ませ、休業後読書活動の定着、発展の傾向を調査する。
- ④ 単元目標は、その学校の年間読書指導計画をもとにして、児童・生徒のその学校での伸ばすべき能力はなにかを考え合せて設定していく。
- ⑤ 一次感想は、読書課題を生むものであり、読み続けるエネルギー源となる。学年の発達段階、教材の種類、単元目標の違いによって、文章化だけをめざすのではなく、口頭発表、話し合い、絵などによる反応のさせ方も十分取り入れる。
- ⑥ 読書課題は、解決することをねらいとするのではない。一つの課題解決から、次の疑問なり、より深い課題が生まれるといったように、たえず問題意識をもって作品を読み深めることをねらう。

4 課題設定による指導の展開

読解型読書指導の殻から抜け出し、主題追究一辺倒に陥らない読書指導ができないものか。これが私たちの共通する大きな問題だった。たび重なる話し合いでも、読解抜きの指導などあるのだろうか、という疑念が消えなかった。しかし、教師先導型の、設問解決法、主題追求法、細部分析法、技能習得法から脱皮することが必要だと徐々に考えられてきた。そして、児童・生徒が教材に触れたあとに生じるさまざまな反応を基盤にして、そこからでてくる読書課題による追究学習を伸ばしていけば、児童・生徒の活動を中心とした授業が生まれるのではないか。もっと突っ込んで考えれば、従来の教師優先の課題提示による読み方をやめて、児童・生徒が課題を見つけ、それを自ら追究し、解決していく授業を展開していきたいと考えた。

課題を持たせることは、目的を持った読書をする、新たな自分を他との関係で発見する、進んで読書に向かい、読書生活を形成することにつながる。そして、それは私たちが日々の国語教室での実践で、脱皮できないでいたこれまでの読解型の読書指導からは生まれてこないものであると考えるようになった。児童・生徒の手による課題設定といっても、最初からスムーズに生まれるものではない。教師の適切な単元構成——興味づけと教材の選択——が要求される。その集団の、読書に対する意識・傾向、また読書能力の程度、強いては生活意識＜興味関心事の傾向＞を調べて、効果的、実地的な計画を立てなければならない。

私たちは、導入段階を課題設定の大切な場と考え、単元目標、発達段階にふさわしい手だてを講じるよう実践を工夫してきた。個々の例は、Ⅳ、研究の焦点、4 課題設定の方法を見ていただければわかるが、中核的発想は、読解学習から抜け出た、児童・生徒の自由な発想や興味を大切にしていくという考え方である。「こう読みとらなくてはならない」という既成観念を除去し、「こう読みとったのだが、みんなはどうだろう。」「ここがおもしろかったなあ。」「こんなこともあるのか。」「これはもっとくわしく知りたい。」などの声を多く出させることである。

以上の考えから、課題をとり入れた指導過程の大筋を次のようにまとめた。

- ・導入 <動機づけ……生活経験の呼び起こし・生活童話を自作する・他の作品の紹介・絵（カット）
題名からの空想・読みへの意欲>
- ↓
- ・展開 <課題設定……全文読み → 一次感想 → 個の課題 → グループの課題 → 学級全体の課題
→ 話し合い・ふくらませ読み → 新しい課題……発展教材へ移行>
- ↓
- ・発展 <発展読書……新しい課題の追究>
- ↓
- ・拡充 <自由読書……長期休業を利用した読書の広まり・深まり・持続を期待する>
- ↓
- ・定着 <読書発表会……個の変容・読書経験の交換>

5 読書教材の選択

課題意識を持った読書指導を展開するためには、課題が表面にじかに表われていない、課題の生まれやすい教材を選択することが大切である。つまり、課題が課題としての生命力を持ちながら、拡散的思考を促す教材の重視である。一目瞭然、読めば誰にでもわかる内容、何の抵抗も感じない教材は、教材としての価値が薄い。その教材に触れたことによって、心が動かされ、時には楽しくなったり、うれしくなったり、時には悩んだり、考えさせられたりする、実感として驚きを持たせてくれるものが含まれていることを教材のそなえる主要条件とみなす。

課題設定と教材の選択との関連から考えていくと次のようにまとめられよう。

- ①課題追究のねらいに適合していること……「おもしろさの追求」「生活の見直し」「自己追求」等
にあった教材の発掘。
- ②多様性、柔軟性に富み、発展課題が生……共感・感動・驚き・反発・疑問・不思議など、子どもの
まれること 心的変化を導く教材。
- ③子供の実態に合っていること……読書能力に合った教材。発達段階で示す興味・関心に合った教材。
- ④表現が適切で、イメージのふくらむ内容を持っていること。

上記①～④は、選択時の傾向別によるもので、実際の授業では複数の要素がからんで選択されることもあり得る。

IV 研究の焦点

1 動機づけ

無目的に読ませることからは、読みのエネルギーはおきてこない。児童・生徒が主体的に作品に向か

い、一次感想を豊かに表出しそこから課題を生み出していくためには、読もうとする意欲や読む必要感にかられて読みに入ることが必要である。このことから、児童・生徒と作品との出会いが最も必然性を持って行われることに、この動機づけの大きな意味がある。特に動機づけは、読書単元の展開の最初の段階であることから、極めて重要であると言える。

動機づけの具体的方法は、単元指導のねらいから考えていくことであるが、教材の側と児童・生徒の側面から最もふさわしい動機づけを考えるべきである。

動機づけがなされる望ましい状態として次のものを考えている。

◦興味や期待感が高まっている状態

さし絵の美しさや題名のおもしろさにひかれて、早く読んでみたい状態である。ここでは、すでにイメージがふくらみ始め、話の内容も充分予想できる状態である。教師の働きかけにより、一層読もうとする意欲が強まる。

◦未知・半未知の状態

ある経験を通したり、あるものに目を向けさせて関心を持たせておく状態である。もっと知りたいとか、教材に入ってはじめて知って驚くとかの状態をつくっておくことである。教材のある部分を摘読したり、生活経験を想起したり、視聴覚機器を用い部分的に知識欲を刺激する方法をとる。

◦次の読書活動を行いたい状態

導入教材がそのまま動機づけになっている状態である。すでに単元のはじめの段階で動機づけがなされているので一層興味が強まっているし、主教材に続いて発展教材への強い足がかりとなる。しかし主教材との関連を充分に考えて導入教材を選定する必要がある。

◦課題意識が生まれている状態

自分の生活経験や生き方を通して、自分で考えたい問題とか興味を持っていて、読書によって解決しようとしている状態である。教師の的確な助言によって、直ちに読書活動に入れる状態である。

このように読みに入れる状態は、その動機づけが読もうとする児童・生徒に的確に働いたかどうかにかかることである。したがって、動機づけを行うにあたっては、教材の内容に精通してその教材にかなう方法を考えるべきである。一方、児童・生徒の教材に対する反応を多様な面から予想して、最も、スムーズに児童・生徒自身が教材に入っていけるような動機づけを行う必要がある。そのため、現在、児童・生徒がおかれている状態をあらゆる面から把握しておかなければならない。生活意識や心理的状況、環境あるいは性格などの面からとらえられるが、特に意識の面とか、心を動かすものにはどんなものがあるかなどをとらえることにより、具体的に動機づけの方法が考えられてくる。

教材が児童・生徒に語ろうとするもの、児童・生徒が心の底で求めているものを探ることにより、最も効果的で可能性のある動機づけが生まれてくる。

2 教材の課題性

課題を持って生きることとか、新しいものにふれた時におのずと課題にぶつかって考えを深めていく

ことなどは、人間の望ましいあり方であり自然な姿でもある。読書課題を設定することは、根底にそのような意味を持っているということである。

作品は、その存在する価値があればあるほど、課題性を秘めていると言える。むしろ課題性を秘めていればこそ、作品の価値が光っていると言った方がいい。

このようなことから、児童・生徒が作品の深い価値にふれて、自らその課題に気付き意識するところに読書のエネルギーがおこり、生き生きと読み続ける必要性が生まれてくると言える。

この課題意識は、感動とか共感・驚き・疑問あるいは反発とかの形であらわれる。特に、感動は、文学体験の意味から言って最も重要視されなければならないものであって、これをはずしては、作品の価値は失われ課題の意味もなくなってくる。この感動の困ってくるところを探り、「どうして、こんなことがおきたのだろう。」「ほんとうは、どうなんだろう。」「作者は、何を考えているのだろう。」と疑問を強めその解決を求めていく過程に、文学体験の深まりや充実した読書活動が生まれてくると考える。したがって、感動の深さは、反面、疑問の深さに支えられていると言えるだろう。

課題は、このような見地に立って掘りおこすべきであるが、読書単元の展開にあたって、課題性の条件をとらえておく必要がある。

- ・単元のねらっているものにおのずと向かっているもの
- ・教材における文章全体の意味に本質的にふれていくもの
- ・問題意識を強め、自己の課題として受けとめていけるもの
- ・学年の発達にあって、追求ができたり、拡散的な読みにつながっていけるもの
- ・新しい課題を内包していて、次の読書への発展が志向できるもの

課題性をとらえて、課題意識を掘りおこしていく場合、どの時点でその掘りおこしを行うか問題である。児童・生徒の意識の中にすでにあるという見方、教材にふれてよびおこされてくるという見方、読み深めの過程で意識づけられてくるという見方などいろいろできるが、教師の側で、どの時点でどのように掘りおこす手だてを講じているかにかかってくることである。これは、単元全体をどのように組織するかという問題である。具体的に動機づけを行う場合にも、全体を見通して、課題意識をどう掘りおこしていくのか考えておかなければならないし、またそのための意欲づけでなければならない。主教材や導入教材にどのような教材を選定するか考える場合、その教材内容や価値性・課題性に充分精通して、読解の難易度はどうか、課題意識の連続や発展にふさわしいか、そして何よりも児童・生徒が、期待を持って読み続けるかどうかを的確に把握しておく必要がある。また、発展教材にも充分配慮しておくことが大切である。これは自由読書への重要な足がかりである。読書単元を設定しても、展開が先へいくにしたがって課題意識がうすれていくようでは、意味のないことである。発展教材にこそ、児童・生徒の課題意識にめざめた読みを見るべきである。

読書課題は、児童・生徒の手によって生み出されるのが理想であるが、教師がどのくらい児童・生徒の意識を探り、教材の課題性をとらえているかに、その設定の成否がかかっていると見えよう。

3 一次感想と課題設定の関連

読書課題を設定することが、その解決や追求を志向することで読書意欲につながることは、すでに述べた通りである。この課題が、児童・生徒にはっきり意識された時に、読みのエネルギーがおこり、読みの構えもできてくる。それだけに、児童・生徒の課題意識をどう掘りおこすかが、読みの方向を決め読みの持続を保つことで重要である。

課題意識の芽生えは、作品との最初の出合いで出される一次感想にあると見ていいだろう。児童・生徒の何らかの意識が、作品の意味や課題性にふれて、質的な違いを見せながらも多様な感想となって表出されてくる。それらは、作品にはじめてふれて生まれたものであり、おぼろげながらも、課題意識の芽生えと言っていいたいだろう。

この芽生えた課題意識を掘りおこして学級集団の中で焦点化していく過程が、そのまま一次感想を集約し、しばっていく過程であると言える。例えば、ある人物、ある場面、ある事象に目を向けて、ひとりひとりの課題意識と関連させ合い、一つ所に集めたりして一層明確なものに焦点化していく。それは同時に読み深めるための視点を明確なものにしていくことにもなる。したがって、一次感想を形式的に分類するのではなく、課題意識の掘りおこしとの深いかかわりがあることを常に念頭におくべきである。

一次感想を課題意識の焦点化に向かってしばっていくために、どこに視点を求めるかが問題である。教師サイドで視点を与える方法もあろうが、ともすると一方的で形式的な分類になるおそれがあり、せっかくの課題意識を弱める結果にもなりかねない。視点をどこにすえて考えるかが、すでに課題意識の掘りおこしになっているわけだから、教師の援助を生かしながら、児童・生徒自らの力によって求めていくのが望ましいと思われる。しかし課題性のところでも述べたように、課題性の条件を十分にふまえながら、意識がそれぞれバラバラに違った方向を目がけるのではなく、常に教材の課題性と児童・生徒の意識との深いかかわりの中で焦点化し共通化をはかっていくべきである。

次に課題意識をどのように掘りおこし、強め、焦点化していくかについて段階的に述べてみたい。

(1) 一次感想の求め方

課題意識が端を発するのは、一次感想の中からと述べたが、この感想の求め方に課題を意識する契機がある。もちろん、一次感想は読後感の素直な表出であることが望ましいわけだが、目的意識に支えられた読みは、その作品の価値（課題性と言ってもいい）が高ければ高いほど、感動も深いし、読後感の印象も強いはずである。この感動や印象をこわさずに、最も良い状態で引き出してやるのが、課題意識の芽生えを自然に促すことになる。しかし、教師の課題に結びつけようとする考えがあまりにも強いと、性急に課題意識を求めようとするのは問題である。したがって、教師の指導のねらいや、動機づけ、教材への精通の程度、児童・生徒の一次読みにおける状態的確な把握により、最も適した感想の求め方をくふうすべきであるが、特に留意することとして、学年の発達段階にふさわしい感想の求め方で、その学年らしい感想が表出されるよう考慮することが大切である。

このことから、感想を求める働きかけとして、次のものを例示的に挙げておく。

- ・低学年では、「おもしろいところや、すきなところはどこ」「ふしぎだなあと思うところや、へん

だなあと思うところは、どこ」

- ・中学年では、「いいなあと思うところや、すごいなあと思うところは、どこ」「心に強く感じるところは、どこ」「どうしてだろうと思うことは、なに」「もっとよくわかりたいことは、なに」
- ・高学年・中学校では、「感動したところは、どんなところ」「どうしてこんなことが、おこったのか」「自分の生き方や考えと比べて、どんなことを考えさせられたか」

(2) グループの中での課題意識の掘りおこし（ある生活童話の指導を一般化した形で述べる）

グループで感想を出し合い、話し合いの中で感想の中味に軽重をつけていく過程に、課題意識の掘りおこしがある。読めばすぐわかるような疑問では、考える興味が湧いてこない。あらすじのようなものを書いたもの、おかしい所やおもしろい所だけにとらわれた断片的なもの、末節的なもの、これらから出ている疑問は直ちに答えを出し、違う方に目を向けていく。そして、たくさんの答えや予想が出るような疑問を中核にして、グループの考えとして出すようにする。この過程で、自分の考えが徐々に持てるようになり、他のグループの考えにも期待するようになる。

ここでは、「よくわからないけれど、きっとこうじゃないかな」という観点を大事にして話し合いをすすめるのがよいが、感動したところや、心にひびくところなどを十分に話し合わせておくことが、肝要である。

(3) 課題意識の学級集団の中での焦点化

グループでまとめられた感想（共感・想像・疑問などの形になっている）を学級全体で話し合う段階である。他のグループの感想と比べられることにより、よりすぐられたりして課題意識が強まる段階であり、焦点化に向かっていく段階でもある。

まず、グループから出された感想を全体的に見渡す。表現が違うが考えとしては同じであることや、自分たちのグループのとらえ方や目のつけどころと違うことなどに気づく。そこから、もっとも共感の持てるものや疑問の強いものを大きくとらえていくようにする。

疑問のある場面から、そのおきた事象に注目して人物の行為に焦点を当てて考えていく。「なぜ、こんなことをしたのだろう」「なぜ、こんなふうにしらないのだろう」と考え、その原因を探り結果と比べていく。そこから当然のこととして他の人物にも視点をあてて、その行為とも関連づけていくようにする。ここから、「何かの考えがあって、そうしたに違いない」、「きっと、わけがあるに違いない」と描かれている事象の奥にひそむものに、考えを及ぼしていき、疑問を一層深めていく。このように多様な想像の中から、教材の内容や文章の意味に迫るために、確実なもの、真実なものを考えていく過程が、課題意識の焦点化になり、課題の共通化になっていくと考える。

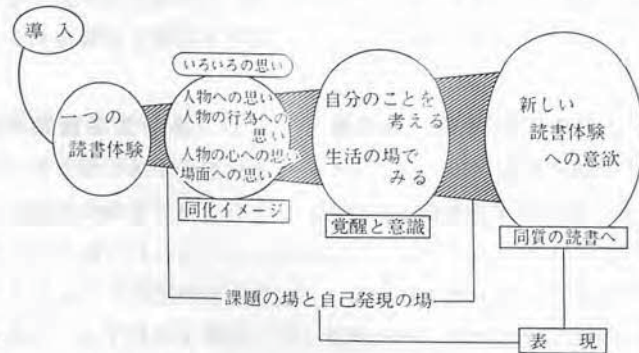
ここでは、教材を読みかえしたり、ある場面に固執したりする。また、自分の考えをもう一度ふりかえったり、他の考えに同化したり、反発したりする。

このように学習が最も活発になり、多様な考えが出される学習場面であるが、描かれている場面を形象化して読むとか、特に人物の気持ちを感情豊かに読みとることが必要である。

4 発達段階を考慮した課題設定の方法

児童・生徒の生活や生活意識から課題を掘り起こすのではなく、それらを十分な背景として、むしろ、一つの読書経験を生活にかえしてやるという方法で、次の読書に発展させていく。読みひたりができ、その読みひたりからで

てくるもろもろの感動が、更に、次の読みへ進められていく。この読みひたりと課題のからみあいであるが、作品の中で、人物への思い・人物の行為への思い・人物の心への思い・人物の場面への思い



場面への思いなどが課題になるので、作品の読みひたりは十分にできる。これらの課題が重なってくるところに質の高まりがみられる。図式で簡略化すると上図のようになる。

(1) 課題を引き出す一次感想

主教材選定の基準は、児童・生徒の読書能力の実態に合わないあまりにも高度な、また、あまりにも平易な作品でなく、彼らの能力と照応する適度な抵抗をもった教材ということになる。

教材を一回読んだ後で、内容などについて感じたことをのべる、この一次感想はノートや原稿用紙に書くことのみを意味していない。その作品を読むことにより、感じたこと（共感・驚き・発見など）を書くことや話すことによって表現することである。

ア 小学校低学年では

個々の課題を引き出すまでの一般的な手順を示すと、次のようになる。

- ① 教材の内容に関係したことの知識を与えるため、絵や写真を見たり、生活経験について話し合う。
- ② 題名について話し合う。
- ③ さし絵をもとに話し合い、だいたいの筋をとらえる。
- ④ 自分で全文を読み通す。
- ⑤ 読んで一ばんおもしろかったことについて、短くカードに書く。

N市N小学校1年の児童は、教材「アンダーとライオン」を読んで、「一ばんおもしろかったこと（ところ）」について、次のようにまとめている。

- (ア) アンダーもにげるががちだと思ったら、ライオンもにげるががちだと思ったところ
- (イ) アンダーがはしってもライオンがついていくところ
- (ウ) アンダーとライオンがいっしょにおどったこと
- (エ) 犬のプリンスがアンダーのふとんをひっぱったこと
- (オ) ライオンのことをおもっていたらライオンがりのゆめをみたこと。それがものすごくおもしろかったこと

- (ウ) 大きないわのかげから何かつき出ていたところ
- (キ) アンダーが学校のとちゅうへんなものをみつけたらライオンだったこと
- (ク) ライオンはアンダーの顔をペロペロなめたこと
- (ケ) アンダーはいつもぼけっとにくぎぬきをいれていること
- (コ) アンダーは手にもった本をふりふり口ぶえをふいたこと など38通り

イ 中学校として、一般的な手順は、

- ① 難語句・漢字の抵抗除去。
- ② 読書興味の喚起。（題名から推測される内容、丸本でない場合、省略部分の紹介、教材内容に関する話し合い） 作品の時代的背景 作者の特色
- ③ 一読する。
- ④ 感動（共感・驚き・発見など）・反発・疑問を中心に書く。（又は話す）

N郡K中2年生徒の「故郷」（魯迅）の第一次感想文を、2・3あげてみると、

- (ア) 故郷という題で、故郷に帰って、改めて故郷のよさを知る、それを最も言いたいのではと思つて読みはじめたのですが、全く見当はずれでした。

でも「わたし」もきっと最初は故郷というものがよいものだと思っていたと思います。実際、故郷ってこんなものでしょうか。大人になるって、本当に考えさせられてしまいます。

「わたし」の故郷への思いが、幼いころの友達への思いが、「だんな様」その一言で、たちきれてしまったのです。知事であろうと貧乏であろうと、再会する時は幼い時のままに、ただあえると思うのです。いつの間にか、知らぬ間に二人の間にできてしまった身分のちがいと——（略）——

- (イ) 故郷を去って20年、その間に魯迅がどうなって現在にいたったかを知りたいと思った。途中には、人間どうしの皮肉っぽさを感じることがあるが、それも、さほど印象に残ることではない。

人間が何十年と生きている間に、差別・階級・主従関係などに、とらわれない時期が一度あるような気がした。しかし、年をとるにつれて差別・階級・主従関係に、いやおうなく引きこまれてしまうようだ。古い中国というより、新旧のはっきりしない中国という印象の方が強い。

中国といえば、最初に浮かぶ小説に「西遊記」がある。教訓じみた中に、ユーモアがある。何回も読んだ。しかし、「故郷」はできれば、もう読みたくない。文学は教訓・教養を得——（略）——

- (ウ) 二十年間……それは果てしなく遠い歳月なのであろうか。たとえ、うすぼんやりしたペールのかかった記憶でもルウシェンには、美しく、やさしく、そして暖かい故郷であったに違いない。それが、今、帰郷してみると、幼い日のその思いを、かき消すかのように、あまりにも違っている様子に、ただおどろくばかりの魯迅。

長かった二十年余。ルウシェン自身にも、いろんなことがあったと思う。そうした生活の中でも彼は、いつも故郷を思っていたのだろうか。「シェンちゃん」と呼んでくれたルトウは、今頃どうしているだろう——などと考えてみたこともあっただろうと思う。そのルトウも、——（略）——

(2) 一次感想から読書課題へ

読書を持続していく原動力となるのが課題であり、これを作品の中から生み出していく。

児童・生徒たちの反応を確かめながら、的確な課題を導き出していかなければならない。小・中学校の一般的な手順については、次のとおりである。

ア 小学校低学年では、

- ① 一次感想をカードに書いたものを発表し、カードを黒板にはる。
- ② 発表したことを場面ごとか、登場人物ごとに整理する。
- ③ この教材は、どんな課題の方向性を持っているかを十分に考え、児童の話し合いを通じて、興味

の集中しているところから、中心課題を決める。それに小課題を結びつける。

具体例をIV 4(1)でのべた「アンダーとライオン」で示す。

右図のような作業シートを使い、児童の問題意識をさぐりだしている。

「よんで一ばんおもしろかったこと」について、反応を分類すると、大きく5つに分けられる。

- ・おたがいに「にげるがかち」と思ったこと
- ・いっしょにおどったこと
- ・犬がふとんをひっぱったこと
- ・ライオンがりのゆめをみたこと
- ・ことばのつかいかたのおもしろさ

そこから児童たちの話し合いを通して、「みんなで、もっとくわしく調べたいことがありますか」ということで、できあがった課題は、次の2つである。

＜課題＞

- なんで、アンダーはライオンをたすけたのか。
- アンダーは、なぜライオンと友だちになったのか。

この2つの課題を教材を通して話し合い、いくつかのことを確認しあった後、発展教材「はなのすきなうし」を内容的に同質なので取りあげた。

イ 中学校としては、

- ① 一次感想を班ごとに話し合う。
- ② 班内でわかる課題については解決する。
- ③ 班で課題を決め、クラスへ提示する。
- ④ クラスとしての中心課題設定、それに小課題を結びつける。

具体例をIV 4(1)でのべた「故郷」で示す。

各班の話し合いにでてきた点の一部をあげると、

＜帰郷＞

- 家を売らなければならなくなったのは、どうしてか。
- 心の故郷と現実の故郷のちがいが、故郷に接する感情は心のもちかたでちがうのか。

＜回想＞

- わたしの思い出が少ないのは、どうしてか。

＜再会＞

- 20年ぶりに帰ったわたしに対する村の人々の変化。
- 貧しさは性格までもかえてしまうのか。
- 社会的地位は変わっていても、幼い時の友達であったわたしに対して、ルントウは、なぜ「だんな様」と言ったのか。世間が、どうみようと、そんな態度をとる必要はないではないか。
- ルントウは自分の生き方に疑問を持たなかったか。

＜離郷＞

- わたしと友の心を通じあわない壁とは、何を意味するのか。
- 希望ということに考え及んだとき、わたしがぎくっとしたのは、どうしてか。
- 離郷の時のわたしの気持ちについて、くわしく考えてみたい。

などであり、各班から、1・2題ずつ課題が提出され、それらをみんなで検討した結果、次の3つにまとめられた。

○		○		題 名
(課題意識をおさえる)	もっとくわしくかんがえて みたいこと	一ばんおもしろかったこと 一次感想 興味の中心 物語の山場 をおさえる	出てきた人やどうぶつ 登場人物を おさえる	

＜課 題＞

- 20年ぶりに帰ったわたしに対する村の人々の態度の変化とその理由。
- ルントウは、なぜ「だんな様」といったか。
- 離郷の時のわたしの気持ちについて。

もやもやしていたものを、はっきり課題として意識づけることにより、児童・生徒の読書への意欲を盛りあげることが必要である。そうすることによって作品の鮮度が落ちず、何回もの読みに耐えられる。

また、児童・生徒の意識の中から、教師側が予想していた課題がでてこない場合は、あまり高度なものを望まず、その時の生徒の次元の課題ですすむことが大切である。

(3) 課題の発展的転換

課題が決定され、その課題を中心に学習が進められる。

適した課題として学習が行われても、途中で課題が立ち消えになったり、課題が拡散され過ぎて焦点の定まらないような、課題の持続性についての問題がある。すなわち、課題Aが、課題B、課題Cにかわってしまう。このように途中で課題を変えることは作品の読み深まりに伴っての学習の深まりの中で学級又はグループ全員の主体的な承認の中でなされなければならない。

これとやや異って、課題Aによって、課題A'、課題A''など、課題が課題をよぶ場合もある。これは、作品をより広く、より深く読んでる時に起こりうる課題の発展的転換である。

いずれにしても、課題の転換は、児童・生徒の学習の進展の中で、効果的な場面でタイミングよくなされることが肝要である。なぜなら課題の解答を学級全員が、全く同じものを引き出して確認し、学習が終了するのではない。その課題をもとにして、今までとちがった新しい視点から、作品を読みなおす読書意欲をかきたてる役割を担うのが、発展的に設定された新しい課題であるからである。

5 単元の展開計画

(1) 基本的な指導過程

児童・生徒の発達段階を考慮し、単元の展開計画を下記のように考えた。もちろん、単元の展開は、教材の質、児童・生徒のレディネス等によって決定されるが、文学教材の場合、下記のような展開がより効果的である。

A型（主に小・低学年用）

導 入	展 開	ま と め	発 展	評 価
動機づけ 興味 主として 生活の中から	主教材（補助教材） 読書課題成立	学習の まとめ 新しい 課題成立	発展教材 A B C " " " "	読書発表会等

B型（主に小・中学年用）

導 入	展 開	ま と め	発 展	評 価
（導入教材） 主として物語 作品の中から	主教材（補助教材） 読書課題成立	学習のまとめ 新しい 課題成立	発展教材 A B C " " " "	読書発表会等

C型（主に小・高学年用）

導 入	展 開	ま と め	発 展	評 価
（導入教材） 主として物語 作品の中から	主教材（補助教材） 読書課題成立	学習のまとめ 課題解決の確認 新しい 課題成立	発展教材 A B C " " " "	読書発表会等

D型（主に中学校用）

導 入	展 開	ま と め	発 展	評 価
（導入教材） 主として文学 作品の中から	主 教 材 読書課題成立	課題解決の 確 認 新しい 課題成立	発展教材 A. B. C （長期休業等の利用 による自由読書）	読書発表会等

〔注〕  主に国語教室外 読解の要素

→ 課題の持続性（複数課題の場合は、並行して読みとる時と、途中から課題を乗りかえる時とある）

（2）読書への誘い（導入）

導入は、児童・生徒が意欲を持って読書活動を展開するかどうかを決定づける重要なカギである。ここでは、教材文（主教材）への興味づけ・動機づけが中心の活動になるが、そのためには、児童・生徒の読書に対するレディネスを的確に把握しておかなければならない。これが読書課題成立の前提条件である。発達段階に応じた導入方法を次に述べてみたい。

○A型（小・低学年）

読書経験の浅いこの期の児童の読書意欲を喚起するには、その新鮮な生活経験を刺激して彼らの心をゆさぶることが大切である。教材内容に関係ある事柄についての話し合い、動作化・劇化、題名やさし絵などについての話し合い、教材文の主なことば（キーワード）についてのイメージゲーム(想像)などは、効果的な方法である。

教材によっては、難しくて読みとりに抵抗があると思われるものについては、この段階で、写真や絵などを用いて知識を得させ、レディネスを高めておくことも大切である。

○B型（小・中学年）

3・4年ともなると生活経験も豊かになり、身体的・精神的に躍動する時期である。従って、この段階では、単なる教材内容に関する話し合いより、導入教材を用いるのが効果的である。仲間の作品または他校の児童の作品などは、彼らは身近に感じるであろうし、主教材への橋わたしとしても適当であろう。ここでの導入教材は課題意識を持たせることが中心であり、軽く扱うが、主教材での読書課題成立の方向でとり組むことが大切である。従って、この導入教材は、同じ課題の方向性を持つ、内容的には主教材よりレベルの低い作品が適当である。

○C型（小・高学年）

この期の児童は、推理小説・冒険物語・SFを好む最も読書意欲が旺盛な時期である。と同時に、読書興味の個人差もまた顕著な時期である。また、自分だけの私生活を開拓するこの期の児童は、自分の心をみつめなおす時期でもある。このように感性の鋭い児童には、なるべく多くの作品に触れさせたいが、その選定にあたっては、児童の読書の実態や興味の方向をよく把握することが大切である。ここでは、主教材と同テーマの作品を読ませ、疑念や共感を主教材へつなげたり、比較読みをさせることが効果的な方法である。

○D型（中学校）

自分なりに人生や自己をみつめ直すこの期の生徒に読書意欲を持たせるには、主教材を読み進める課題を成立せしめるような教材を選定することが大切である。そのためには、彼らの読書力の実態を把握し、主教材と同一作者の作品、似た傾向の作者の作品、同じ主題の作品等を用いて意欲を喚起し、主教材と比較読みさせることなど効果的な方法といえよう。

（3）読みひたり（展開）

この段階は、導入で培った読書意欲をもとに、ひとりひとりが読みひたる段階である。そのためには、読書課題による読みが効果的である。導入で得た感動をバネに主教材を読み通し、そこから生まれた感動（一次感想）を全体場で話し合い、集約して読書課題を設定する。この過程が、読みひたりを成功させるかどうかの重要なポイントといえよう。そして、その課題を、全体で又はグループで追求することにより更に新しい課題が生ずる。この課題から課題へまたグループから全体への過程で高められ、深められた読みの結論は、最終的には、ひとりひとりにゆだねられる。この、自分なりの結論を見い出す読み、それが読みひたりである。つまり「読書課題は、解決することをねらいとするのではない」から、自分なりの結論（解決、疑問、共感……）つまり読みひたりは、発展読書への有効なバネになるのである。この場合の課題の持つべき条件として、次の考え方が参考になるので付記しておきたい。

＜新潟大学教育学部附属高田中学校著「学習する力を育てる授業」P22より＞

・ねらいが明確である。　・基本的要素が内包されていてしかも系統的である。　・発展的要素が含まれている。　・児童の（読書の）実態に即している。

課題の抽象度が高すぎたり、大きすぎたり、レベルが高すぎたりすると、全員の生き生きとした学習展開が困難になる。その場合、課題をかみくだいた形で提示する必要がある。従ってこの場合の課題は、読解的色彩が濃くなる。低学年の場合は、読書の基礎である読解能力が、まだまだ身につけていないので、この傾向が強い。この場合、補助教材によって補強する必要がある。低学年の場合は、ことばのくり返しや筋の面白さに興味を示すことが多く、主教材の印象を強化したり、鮮明にしたりするには、同じ傾向の作品を比較読みさせることが効果的であることが、授業研究で判明した。

・課題から課題へ（5年「むねつまりなし」の実践から）

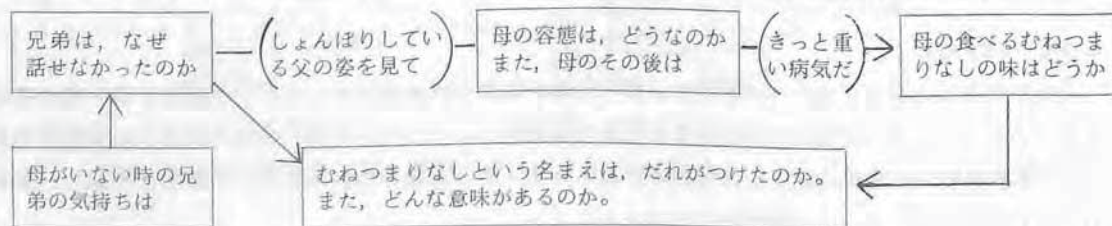
入院した母を見舞った兄弟が、思うことも言えないで帰って行く切ない気持ちを、むねつまりなしに投影させて象徴的に描いた作品である。一次感想の児童の反応のほとんどは

「兄弟は、母を見舞ったとき、なぜ思うように話せなかったのか」

に集中した。そこで、そのことについて話し合った。

・久しぶりに会ったので、とても緊張していた。　・あまりのうれしさに、何から話してよいかわからなかった。　・母のようすを見て、あまりうるさくしてはいけないと思った。

等々の考えが出された。中で「しょんぼりしている父の姿を見てつらくなり、話せなかったのだ」ということから「母の病気のようすは、どうなんだろう。また、その後の母のようすは」という課題に進んでいった。このようにして課題から課題が生まれてくるようすを図示すると次のようになる。



このように具体的な場面の心情の読みとりから、より作品の本質に迫ったレベルの高い課題へ深めていくことが、読みひたりの重要な要素である。この場合、作品の鮮度を落さないこと、児童の興味・関心を持続すること、拡散的な思考をうながす課題であることが前提条件になるのはもちろんである。

○課題についての予想 → 読みとり → たしかめを通して（3年「太郎こおろぎ」の実践から）

のどかな山の小学校での、無邪気だがいたずらで行動力がある少年太郎と、それをとりまく人々との心あたたまる交流を描いたやさしい作品である。ここでは、次のような手順で課題を設定した。

- ①一次感想を書く ②感想を課題化する ③グループで課題を集約する ④全体で課題を集約する
⑤集約した課題をグループで説明する ⑥残された問題（読書課題）

読書課題は、次の通りである。

○小さいとき、いたずらっ子でがきだいしょうだった太郎が、大人になってどうして村長になったんだろう。

この段階で、「太郎は、どうして村長になったんだろう」と問いかけ、予想させてみた。結果は次の通りである。（番号は、反応の多い順番）

- ①勇気があって仕事熱心で意志が強かったから、 ②責任感が強く、しっかりした人だったから、
③自信をもって仕事をし、力も強かったから、 ④意志が強く、りっぱな大人だったから、
⑤意志が強く、勇気があり親切だったから、 ⑥村のことをいろいろ考えてくれたから、

このように、「いたずらっ子でがきだいしょう」というイメージから、活動的な要素が村長になった主な要因と見ている児童が多いことがわかる。

次に、児童が村長についてどんなイメージを持っているかということから「村長とは、どんな人でしょう」（どんな人が村長になるのか）と問いかけた。

- ①意志が強い、 ②責任感がある・たよりになる、 ③仕事熱心、 ④頭がいい・金もち・明るい

やはり、前者と同じく、意志の強さ、責任感が上位を占めている。

学習の最後の段階で、もう一度「太郎は、どうして村長になったんだろう」（読書課題）と問いかけた。結果は次の通りである。

- ①親切な人だから、 ②責任感の強い人だから、 ③力もちだから

新しいけしゴムをめぐるある日のできごとを通して、児童は、太郎のやさしさに気づいた。そして、村長（人間）には、意志の強さ、責任感、勇気ばかりでなく、やさしい思いやりも大切なのだということに気づいたのである。このような読みの過程も、読みひたりには効果的である。

（4）読み深め（まとめ）

まとめとは、課題への接近度の確認である。方法としては大きく二通り考えられる。一つは、学習方法としてのまとめであり、もう一つは、読書経験としてのまとめである。

前者は、導入や展開で取り扱った読書課題設定の方法、手順や比べ読みの方法などを確認し、今後の

学習に生かすようにまとめる方法である。

後者は、読書課題をめがけて読み深めてきた主教材について、自分なりに結論を見出し、それをバネにして発展させようとするまとめ方である。たとえば、中心課題についてみんなで話し合った後の個々の感想のまとめ、クライマックスでの主人公の心の中のことば、登場人物への手紙、インタビュー、続き話、感想文などがこれである。ここでは、三つの例について述べる。

どの方法がよいかは、教材や児童の実態により異なるが、次への発展を考え、形式的、総括的なまとめは、避けたい。

○感想によるまとめ（3年「ふしぎなふろしきづつみ」における読み深め）

中心的な課題である「ふろしきづつみは、なぜ待合室のいすのおくにあったのか」について十分に話し合った後、個々がもう一度、自分の考えをまとめるために書いた学習作文である。

「いすのおくのあのふしぎなふろしきづつみ」 N市K小学校 3年 S・S子

なんでいすのおくに入れたのかな。人にふまれないようにおいたのかな。そんなようなら、ひざの上のせておいたり、いすのとなりにおいたりしたら、ふまなくていいのに。

どうして、わすれたりしてしまったのかな。列車がきてあわてていったのか。それともねむってしまって、列車のベルでとびおきて、あわててわすれたのかな。みんながいったようにわたしもわからない。

原洋介くんは、

「おにいさんのことを考えていて、ついわすれたんじゃないかなあ。」
 といった。でも私は、おにいさんのことをしんこくに考えていけば、おにいさんにやるおみやげなんだから、わすれないとわたしはなんべんも思った。

丸山ひろふみくんは、

「おばあさんは、年をとって、わすれたんじゃないかなあ。」
 といったけど、おばあさんだってわすれがちだかわからないし、人には自分のせいがあるし、そのおばあさんだって、ほんとうにそのようなせいかなのかかわからない。

うちのおばあさんだって、わすれがちじゃないもの。でもおかあさんは、とてもわすれがちだから、やっぱり、自分のせいかくと人のせいかくとは、みんなちがうんだとわたしは思った。

うちの組で、だれかがこういった。

「なんで新きちは、おばあさんにもたせていったのかな。」

わたしも、新きちは、なぜ自分でとどけないのか。わたしは、ますますわからなくなった。

おばあさんは、いまごろ、どこにいつてしまったかな。気がついてもどってくるかな。それとも、まだ気がつかなくて、おみやげわすれたのしらないで、おにいさんのいる東京へいつてしまって、病院についてから、やっと思いだしたのかなあ。

おばあさんが思い出して、かえってきたらどうするのかなあ。おばあさんがかえってきたらたいへんだなあ。だれかが、

「きせきに、おにいさんのところにいったらいいなあ」

といった。わたしも、そうなりといいなあと思う。

○感想によるまとめ（3年「太郎とおろぎ」における読み深め）

「太郎のクラス」

K市K小学校 3年 K・Y男

僕のクラスは、太郎のクラスみたいに明るいクラスだ。でも太郎みたいないじめっ子はいない。しのちゃんみたいに、人をかばう子もいない。みんな自分のことしか考えない。でもいい人もいる。

僕のクラスでは、たいていの人があだ名があるけど、太郎たちのクラスにも、あだ名がつけている人がいるのかな。太郎にあだ名をつけるなら、僕は「がき大しょう」というあだ名にしてやりたい。でもそんなことするとしかえしされるかな。

でも、太郎はやさしいんだぞ。「わたし」にやさしいし、しのちゃんにだってやさしかったぞ。ゆかの穴の大きさは何センチかな。大きかったらそうじの時、先生にみつかるんじゃないかな。でもそんなに小さかったら刀をかくしておけないからな。太郎の家は、昔のふつうの家かな。

でも僕は、太郎が好きだ。

○登場人物への手紙によるまとめ（3年 「モチモチの木」における読み深め）K市K小学校 3年
（天国にいるお父さんから豆太へ） （モチモチの木から豆太へ）

K・K子（下位児童）

豆太元気か。

おとうは、豆太が元気でいい子になるようにてうごくでいのっているよ。豆太は、いつも夜になると、おしっこがでなくても、外にでるとゆうれいがでそうだから、おじいちゃんをおこしているんだろう。おじいちゃんにあまりめいわくをかけるとだめだよ。それにしても、はだしで、血をだしておいしゃさんのところへいっていたかったろう。たいしたもんだよ。

N・S子（上位児童）

豆太、モチモチの木なんかこわくないぞ。おとうは、そんな弱虫じゃなかったぞ。お前には、おとうの血がながれているんだ。きっと強くなる。

五つになったんだから、しょんべんくらい一人で行け。おじいさんはもう年をとっている。おとうは、いつも、天国から見ているからな。

M・T男（上位児童）

豆太君、ふもとの医者様をよびに行ったときは、ほんとうにえらかったね。かんしんしたよ。

おじいさんも元気になってよかったね。それにモチモチの木なんてうまそうな名前をつけてくれてありがとう。

今度こそ一人でせっちゃんに行くんだよ。「お化けえ」なんておどかしても、びくともしない、強い子になるんだよ。

A・T男（中位児童）

豆太、どうしておれがきらいなんだ。昼間は、「やい木ィ、モチモチの木ィ、みい落とせえ」なんて言って、いばってさいそくするくせに。

ただおれが、「お化けえ」と言って両手をひろげるだけで、一人でしょんべんもできないなんて。なさけないやつだ。ばかもん。

おまえのおくびょうがなおらなきゃあ、おれはいつまでも、おまえをおどかしてやるからな。

（5）読みひろげ（発展）

導入、展開を通して追求してきた課題を、さらに深めていくのが読みひろげ（発展）である。この場合、読みが深まるほど課題は鮮明になり、それは即、発展のエネルギーとなる。つまり、主教材では満足（解決）し得ないものを満たしていくものが読みひろげ（発展）である。

読みひろげには、およそ次のような方向が考えられる。

- ① 筋（ストーリー）が似ている作品に発展していく場合
- ② 同じ主題（テーマ）の作品に発展していく場合
- ③ 同じ作家の作品に発展していく場合
- ④ 自分の生活上の問題を解決する作品に発展していく場合

学習後の読書活動の定着をはかるために、一つの読書経験を生活にかえして次の読書に発展させるという方向をとりたい。児童の生活的関心だけを読書指導の軸にするのではなく、文章の奥を読むといういいかえれば読みひたるということに力点をおき、それによって生まれた意識を次の読書へと発展させていきたいからである。このことを次の二つの例から述べてみたい。

◦同じ作家の作品に発展していく場合（中学2年 文芸に親しむ 「サーカスの馬」）

この作品は、何をやってもだめでとり得のない主人公が、やはり自分と同じようにだめだと思ってながめていたサーカスの馬が、実は一座の花形だったことを知り、我を忘れて思わず手をたたくというストーリー（自伝）である。

単元の目標は、おもしろさの発見である。そのために本単元では「登場人物の行動や気持ちがどのように表現されているかしらべる」「作者（主人公）の人物について考える」「感想の相互発表により、イメージをふくらませる」といった活動が重視された。

中心課題は、「自分が主人公だったら、このあとどうなっただろうか。（私ならどう生きるか）」である。この疑問は、発展段階のエネルギーになる。

生徒の反応は、次の二つに分かれた。

「サーカスの馬を見て、自分のぐうたらさに気づき、その後まじめになった」

「相変わらず、だめな日々が続いた」

この課題を解決するために、発展として、このような作品を書いた作者の経歴を調べる班と、作品について研究する班に分かれ、その後の主人公の生き方を追求することにより、自分の生き方をみつめ直す方法をとった。

◦同じテーマの作品に発展していく場合（3年 ふしぎなふろしきづつみ）

主教材「ふしぎなふろしきづつみ」は、ふろしきづつみをめぐって、それを取りまく人々が、おおさわぎするおかしさ、思わずドキドキするできごとを通して、人間のあたたかい思いやりを描いた作品である。このテーマを課題の中心と考え、本単元で用いる教材を次のように設定した。

中心テーマ 人間のあたたかい心のふれ合い（通い合う心とほのぼのとしたやさしさ）

導入教材	「月よのバス」	<ul style="list-style-type: none"> ・ありふれた、何の変哲もない生活のひとつま ・生きる人々のささやかな喜びと思いやり ・こおろぎの一心と同乗したおかしさ ・月よの美しい情景
------	---------	--

主教材	「ふしぎなふろしきづつみ」
-----	---------------

発展教材	「太郎こおろぎ」 <ul style="list-style-type: none"> ・わんぱく少年の正義感 ・おかしい行動と明るい笑い ・思いやりと親切
------	---

自由発展教材「はまひるがいの小さな海」

「ばけねこたいじ」

「ぼくはぼくらしく」

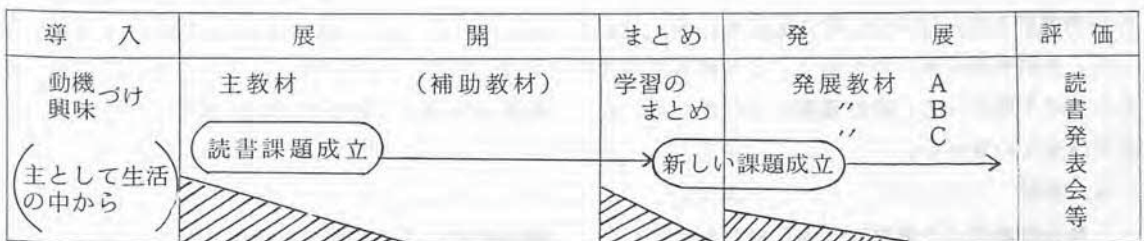
「名たんていカツ子ちゃん」

「駅長さんと青いシグナル」

Ⅵ 指導実践例

これから述べようとする小学校及び中学校の指導実践例は、「Ⅳ 研究の焦点」の「5 単元展開計画」の中の「(1) 基本的な指導過程」にあげられている学年の発達段階を考慮した四段階の型によるものである。

1 小学校低学年の実践



(1) 単元 「昔話の本をすすんで読もう」（一年生）

(2) 単元の見目標

- 場面やようすを想像しながら読める。
- お話を読みくらべたり、おもしろいと思った作品をお互いに紹介することができる。

(3) 児童と単元

ア 児童の読書の実態

1年生でもあり、本を借りて帰っても読まないで返したり、絵だけを見てすませたりする児童も多い。そのためあてにならない面も多少はあるが、5月から12月までの読書カードをもとに調べてみると一番多い児童は120冊の女子で、少ない児童は3冊の男子である。平均すると一人1か月35冊という数字が出た。50冊以上の児童は7人で全部女子である。その児童たちは、読書能力診断検査の結果もよく、明らかにその相関を示している。

〔読書能力の診断〕 教研式 新読書力診断検査 調査日 S51年12月23日

読書 学年	2年3学期	4名	読書 学年	1年3学期	12名	計 39名
	2年2学期	5名		1年2学期	6名	
	2年1学期	7名		1年1学期以下	5名	

イ 児童の既習教材

国語の時間で扱って来た文学教材の読解単元をあげてみると、6月に「わしとたびびと」7月に「かえるのけんぶつ」9月に「一すんぼうし」12月「犬とにわとり」1月「マーシャとくま」である。主に話の筋を読みとったり、おもしろいところを見つかったりして登場人物の気持ちをつかむ学習をしてきた。

読書単元では、10月に「王さまとチーズとねずみたち」を扱っただけで、すじの面白さをつかむ学習をして来た。

ウ 単元設定の考え方

1年の最後に組み入れられた読書単元である。ひらがなやかたかなの読字力も身につく、ある程度黙読にもなれて来た児童にとって、かなり長文ではあっても、心情や場面に変化がある「ふしぎなたいこ」は好教材であると思われる。

民話は、民衆が口から口へ語り伝えて来た話であり、そこには民衆の願いはもちろんのこと、風俗・習慣・風土・自然などの生活がふくまれている。しかし、1年生にとって、それらのことを深く考えるには無理があり、むしろ、夢とか冒険、高い所のスリルなどをもとに楽しさを味わわせていきたい。そして、昔話を読む楽しさを知り、どんどん進んで読む子どもを育てたいと思う。また、その楽しさ、おもしろさを味わって、読む意欲をおこさせるために、補助教材「ふしぎなたいこ」を取り入れ、比べ読みをさせていきたい。

エ 教材

教科書教材（主教材）「ふしぎなたいこ」 補助教材 「ふしぎなたいこ」
発展教材 「こぶとり」「うりこひめ」「かもとりごんべえ」

オ 指導計画 14時間

時間配当

- | | | |
|-----|--------------------------------|-----|
| 第一次 | 読書への興味と期待をおこす。 | (1) |
| 第二次 | 全文を読み、だいたいのおしじをつかみ感想を持つ。 | (2) |
| 第三次 | おもしろいと思ったことを整理して、読書課題を設定する。 | (1) |
| 第四次 | 読書課題をもとに、想像をはたかせて読む。 | (4) |
| 第五次 | 「ふしぎなたいこ」と本教材を読み比べる。 | (2) |
| 第六次 | どんな昔話を読んでみたいか話し合い、自分の読みたい本を選ぶ。 | (1) |
| 第七次 | 発展読書 | (2) |
| 第八次 | 読書発表会 | (1) |

カ 指導の展開案（第三次の略案）

指導の目標 おもしろいと思ったことを整理し、読書課題を設定し読みの方向を決める。

学 習 活 動	教師の働きかけ及び留意点	予想される児童の反応
1.全文を読み通す。 （指名読）	○このところは何人で読めばよいか。 ○では4人の人に読んでもらいます。	○4人
2.おもしろかったことを発表する。	○前に書いたカードをもとに発表してください。	○たろがのぼる。たけのこはのびる。 ○たろはむちゅうでつかまっていた。 ○「ウップッ、しおっからい。」など。
3.発表したことを話	○登場人物などを中心に類別する。	○これは村人のことだ。これはたろだ。

し合いながら観点別にまとめる。 4.問題点を見つけ出す。 5.読書課題を設定する。	◦カードを類別しながら黒板にはっていく。 ◦これを見て気のついたことはなにか。 ◦何か気づいたこと、みんなで考えてみたいことはありませんか。	◦まん中のと同じだよ。 ◦たけのこについて書いてある。 ◦たろのかつやくが多い。 ◦たけのこはどうして大きくなったのか。 ◦うみをどうしていけとまちがえたのでしよう。 ◦どうしてうみへ行けなくなったか。
---	--	--

キ 授業の記録

「よんで一ばんおもしろかったこと」という質問の反応を分類すると

- 海について知らないことへの興味 11名
 - ・村の人が海のことを池とまちがえているようす。 （7名）
 - ・魚やコンブが食べられることを知らない。 （4名）
- たけのこがどんだんのびるふしぎさへの興味 8名

の二つに集中している。そのほか「たろ」の行動、水をかけられたこと、「ウップッしおからい。」「たろがのぼる。たけのこがのびる。」などのことばに興味が集まっている。

そこから、子どもたちの話し合いを通じて「みんなで、もっとしわしく調べたいことがありますか。」ということで、成立した読書課題は、次の二つである。

- おじさんたちは、なぜ池の水と海の水をまちがえたのでしょうか。
- たけのこは、どうしてどんだんのびたのでしょうか。

この二つの課題は、全然分らないという難しさ、すぐ答えられるという易しさもなく、子どもたちに「よし考えてやろう。」という意欲を起こさせたようだ。そして、話し合いを通じて、この二つの課題がつながって、「ふしぎなたけのこ」の主題へと結びついていった。道にまようといつて百年も海へ行っていないことから海の幸にありつかなかったこと。ひいばあさんやひいじいさんからある程度の知識を得ており、塩からいこと、いくつも山をこえて来たことなどにより海と知ったこと。そして、たろのたんじょういわいのプレゼントとして、村の人々の海への道しるべに「ふしぎなたけのこ」がなつてやったことなどが話し合いの結果、確認された。

その後、補助教材として「ふしぎなたいこ」を比べ読みさせ、似ているところや違っているところなど話し合わせた。「のびるところがにている。」「人が空にあがったところがにている。」とか、また「ふしぎなたけのこは、人のためになったけど、ふしぎなたいこは、ばちがあたった。」などと、話し合いの中で、筋のおもしろさをとらえる力、場面やようすをイメージ化する力がつき、ことばのくり返しだけに興味を示していた低次の児童が主題につながる内容に目を向けて行った。このように、読書指導の初期の段階で補助教材を使うことは、筋や主題をとらえさせる技能を身につけさせる一つの手だてになると同時に、同じストーリーやテーマの作品に読み広げていく読書課題へと発展させる一つのきっかけにもなるようである。

2 小学校中学年の実践（3年生生活童話教材の課題設定の実践から）

(1) 単元 「楽しい物語を進んで読もう」 主教材「ふしぎな ふろしきづつみ」

(2) 単元の目標

- 物語の展開を予想しながら文章を終わりまで読める。
- 物語の情景や人物の気持ち、性格を想像しながら読める。
- おもしろいと思った作品をみつけて進んで読む。

(3) 児童と単元

ア 児童の読書の実態（在籍 38名）

- ・読書を「好き」と答えている児童が22名、「まあ好き」と答えている児童が16名。
- ・3年生になって今まで（6月中旬）の読書量では、10冊までが18名、20冊までが13名、30冊までが8名となっている。

イ 児童の読書の興味

- ・おおむね2年生当時と同じであるが、新しく伝記に類するもの、たんてい物語、動物の生態に関するもの、機械に関するものなどが読みたい本の傾向として出ている。
- ・週1時間の読書の時間を楽しみにしており、静かに読みふける姿が見られる。
- ・読書のきっかけとして、テレビや先生の話から（3名）表紙や中の絵のおもしろさから（4名）もう一度読んでみたい（3名）題がおもしろそう（6名）こういう本が好きだから（3名）わたしがなってみてみたいから（2名）どうしてだろう、よく知りたい（15名）

ウ 単元設定の考え方

3年生の段階は、幼稚性からの脱皮であり、新しい可能性への出発である。自己中心的なものから現実的客観的なものの見方、考え方に移行してくる。例えば、思いやりの気持ちや正義感があらわれ、また、夢や冒険の中に自分を置いてみたりする。

このような時期に、自分と同じ仲間が登場し、似たような生活の中でいろいろな体験をしたり、活躍するような生活童話を与えてやることが望ましいと思われる。

生活童話は、現実の子どもの生活に取材し子どもの心理状況を背景にしながら生活の中のふしぎさ、人間の持ちたいと思う理想を語ってくれるところに魅力がある。

楽しい読書活動への足がかりとして、生活童話に目を向けさせたいと考える。

(4) 単元の指導計画（12時間）

- ・第一次 導入教材「月よのバス」の読書と感想の話し合い (2)
- ・第二次 主教材「ふしぎな ふろしきづつみ」を読み、一次感想をまとめる (1)
- ・第三次 グループで感想を話し合い、グループの課題としてまとめる (1)
- ・第四次 グループの課題をもとに、課題の共通化をはかる (1)
- ・第五次 共通課題をもとに、イメージ読みをする (3)
- ・第六次 今までに読んだ生活童話の共通点やよさを探る (1)

- ・第七次 発展教材「太郎こおろぎ」を読み話し合う (2)
- ・第八次 自由読書への興味づけを行う (1)

(5) 指導の実際 (第四次の記録)

ア 指導の目標

・グループの共感、想像、疑問をもとに課題を設定して読みの方向を決める。

イ 展開の実際 (展開の主な流れを児童の中心反応と発表カードでとらえた。)

— 前段階のイメージ遊びを略す —	児童の注目した発表のカード
<p>① おもしろい所言ってみよう。② ふろしきの中に何が入っているか困っている所。 ③ 駅長さんが、じげんばくだんと言っておどろかしている所。 ④ 自分の気持ちはどうかな。 ⑤ 駅長さんが困っている時わたしも困ったが最後はおかしかった。 ⑥ 楽しいけどスリルがあった。 ⑦ 一番もり上がる所はどこかな。 ⑧ 最初はドキドキ、最後は笑わせる。</p> <p>⑨ おにやんまが出て、なあんだと思った。51Pのところ。 ⑩ 発表のカードを見て気づいたこと言てごらん。 ⑪ どうして木の箱に入れたんだろう。逃げるからかな。⑫※⑬虫かごに入れておけば、おおさわぎにならないのに。 ⑭ しん吉は考えたんだ。</p> <p>⑮ おばあちゃんの忘れていったの奥にあるよ。⑯※⑰奥でないとふまれるから。 ⑱ どうしておみやげにもたせたのかな。ほかにありそうなものだ。⑳※㉑「ありがとう」と言ったのは、箱から逃げられたからかな。㉒※㉓東京にとばせようとしたということ、とんぼの仲間にするためかな。 ㉔東京にあまりとんぼがいないから。㉕※㉖元気づけるためかな。</p> <p>㉗ おにやんまで、お兄さんの病気なおるかな。</p> <p>㉘※㉙おにやんまが、ぐうぜんお兄さんの所へいくといいな。 ㉚ 問題が四つにせいられるよ。</p>	<p>①※どうしておにやんまを木のはこの中に入れたか知りたい。</p> <p>②※おばあちゃんは、待合室のイスにすわっているのに、ふろしきづつみはどうしてイスの奥にあるのか。</p> <p>③※おにやんまのほかに、いろいろなおみやげがあるのに、なぜおにやんまをおみやげにしたのかな。</p> <p>④※とんぼが、さいごにグルグル3回まわったのは、ありがとうを言ったのかな。</p> <p>⑤※しん吉は、子どもだから、お兄さんを元気づけるために東京の空にとばそうとしたんじゃないかな。</p> <p>⑥※おにやんまは、どこへとんで行ったのかな。お山のてっぺんかな。</p>

(6) 反省と考察

四つの課題にしぼられてきた。しん吉と虫かごのこと、おばあちゃんの忘れ方、とんぼをおくった目的、とんぼはどこへいったなどである。すべて関連しあっているが、とんぼをなぜおくったのかを中核にしたかった。このあとの話の展開に興味を持つ子が非常に多かった。

3 小学校高学年の実践(読書課題設定の実際)

〔課題設定の実際について、6年と5年の実践の比較〕

6年 事実物語「極点の旗」(S 51.11 実施)

5年 物語「むねつまりなし」(S 52.7 実施)

①単元の見標

◦自然やなぞにいとむ人間の努力や勇気を、事実と共に読みとり、人間の生き方について考える。
 ◦事実物語を読むことにより、読書領域の拡大をはかる。

②題材について

◦本題材は、児童が事実物語に対していただく「勇ましい」「すばらしい」といったイメージとはやや異なるきびしく悲惨な物語である。
 ◦自然や謎にいとむ人間の姿が感動的に表現されている。
 ◦あらゆる苦難に立ち向かう強い意志力、部下を思う人間的なあたたかさ、ゆかしさが中心テーマである。人間が目標に向かって努力する美しさを読みとらせたい。

③児童の読書の実態

◦全体的に読書意欲がさかんである。
 ◦男子はSF等活動的なもの、女子は物語、伝記を好む。

未知への関心が強い児童の実態から、本教材はかなり興味をもって読まれるだろう。しかし、カッコよさを求める児童にとって、スコットの考え、きびしく悲惨な旅は不可解に思われるだろう。そのずれを大切にしながら、事実を通して、人間の勇気や努力を考えさせたい。

④読書課題設定の実際

⑦ 報道文「白い大陸の長い道」を読み、南極への興味・関心を高める。(南極に関する写真・スライド等を見せる)

◦「むねつまりなし」にこめられた作品の思い出を読み味わう。
 ◦表現の中にとけこんだ心の動きを読みとる。

◦本題材は、入院した母を思う心情、二人の兄弟の心の交流を描いて人間の情愛について深く考えさせ、そうした心の高まりを大切にして、読書の生活化をはかろうとするものである。

◦食べる時の胸につまるような感触が、母と会いながら思うようにものがいえなかった兄弟の心、せめてきくの花の影法師でもと思いながら果たせなかった気持ちに通じている。「むねつまりなし」の題名と関連させながら読みとらせたい。

◦全体的にあまり意欲的でない。
 ◦ゆかいな本、こわい本を好む児童が多く、あまり次元は高くない。

人間の心のかっとうや愛情について考えさせる本教材は、活動的なおもしろさを求める児童にとってたいくつで、つまらない作品と思われる。指導にあたっては、題名の意味を追いながら、何げないことばや行動にこめられた主人公の気持ちを豊かに想像させたい。

⑦ 短文「ムササビ」を読み、象徴的な表現に気づかせる。(二度と姿を見せなくなったムササビと、戦争へ行ったりょうしの運命を象徴的に描いた作品。静かな物語を読みとるかまえを育てる)

④ 前記⑦の文章を読み、感動した部分にサイドラインを引く。(自然のきびしさとそれに対する隊員の苦労、努力の部分に児童の感動が集中している)

⑦ 「極点の旗」を読み、「みんなで考えてみたいこと」をまとめる。(個人→グループ)

- どんな苦労があったのだろうか。
- スコットはどんな考えで探検したか。
- アムンゼンに先をこされた時の気持ちはどうか。
- アムンゼンに負けた原因は何か。
- 探検の経過とようす。
- スコットはどんな性格の人か。……

⑧ みんなで話し合い、読書課題を決める。

- どんな苦労があったか。(探検の経過や自然のようす)
- スコットはどんな考えで探検したか。(スコットの性格・人間性)
- スコットはなぜ負けたか。

④ 「むねつまりなし」を読み、第一次感想を「問題」の形でまとめる。(児童の疑問は、

母の病気はその後どうなったか。弟は病院でなぜ話せなかったのか。母はなぜ急に弱ったのか。なぜ「むねつまりなし」というのか。に集中している)

⑨ 感想をグループで話し合い、まとめる。

(一班)・兄弟は、母に会った時、なぜ話せなかったか。・母のその後は。

(二班)・なぜ兄弟はすぐ帰されたのか。・なぜ、母は急に弱ったのか。・母のその後は。

(三班)・きくの花のようすは……

⑩ グループごとの課題を分類、整理して、課題について全員で話し合う。そこで解決できなかったもの、感想・意見が多岐にわたるものを「読書課題」とした。

- 兄弟は母に会った時、なぜ話せなかったか。
- 母がいない時の兄弟の気持ちは。
- 母の病気と、母のその後は。
- 題名の意味は何か。

●考察と反省

文学教材の場合、読書課題と学習課題では、活動の上で次のような違いが考えられる。

読書課題(心情・情景を読む。 拡散的な読み・想像読み。 一つの解答を求めない。 結論や感想に個人差があり、個々がそれぞれ読みを深める。)

学習課題(主題・要旨を読む。 集約的な読み・構想読み。 作品の主題や作者の意図を求める。)

つまり、読書課題とは、クラス全員の共通の課題でありながら、一つの方角を求めず、個々が自分なりに読みを深め得るような課題といえよう。

その点から見ると上記6年の実践は、教師先導型で総括的であり、読解的色彩が濃い。5年の実践はその後の児童の学習活動からみて、かなり読書的課題として集約されていると思う。したがって前者では、「どうしても最初に南極点に到着したいと思ったスコットの心をささえたものは何か」「スコットの行動を、隊員はどのように見ていたか」といった児童の疑念をもっと大切にすべきだった。

4. 中学校の実践

〔実践1〕 課題設定を中心とした展開例（中学2年）

- (1) 単 元 世界に目をむけよう（5時間）
- (2) 単元の目標 自分の課題にあわせ、楽しく読み通せるようになる
- (3) 生徒と単元
 - ・生徒の読書の実態 ア 蔵書数 イ 読書の好き嫌い ウ 読書量 エ 読書をすすめる人
 オ どのような本を好むか カ 印象に残っている本 キ 今、興味を持ってること（項目のみ）
 - ・生徒の読書興味と単元（略）
- (4) 教 材 主 教材 「一切れのパン」（F・ムンティアヌ）
 発展教材 「女は損か」「百枚の洋服」「鄭 君」
 「小さな魚」「戦争に負けた日」「ビルマの竖琴」
- (5) 授業展開上、特に配慮すべき事項
 - ・難語句・漢字の抵抗除去 プリント配布
 - ・読書課題設定の手順
 - ・発展読書のための複数本の選択
- (6) 展開過程

	教 師 の 働 き か け	生 徒 の 反 応（評 価 略）
第一次 〔読書興味の喚起〕	<p>親や近所の人たちから戦争の話を聞くことがあるか。</p> <p>父親で戦争体験者は、 （このクラス父親欠損家庭なし） どのような話か。</p> <p>たべものに対する自分の体験</p> <p>外国小説で心に残っているもの</p> <p>これからF・ムンティアヌの「一切れのパン」を読んでみよう。</p> <p>題名から推測される内容は、</p>	<p>ある ほとんど全員が挙手</p> <p>5人挙手（戦争中の体験を話す4人 話さない1人）</p> <p>自慢話、苦労したのに、お前らはと説教話など。</p> <p>腹をこわして絶食した時、ごはんが食べたかった。</p> <p>登山で水が飲みたかった。</p> <p>「野生のエルザ」「車輪の下」「赤毛のアン」「足ながおじさん」…</p> <p>泥棒の話。戦後の食糧難のときのパンの奪い合い。パンを売り儲けるが自分は</p>

第二次
〔読み〕

それでは最初の部分が教科書では省略されてるので、その部分を読んでもみます。
この続きを教科書で読みなさい。

餓死してしまう、一切れのパンで戦争が始まった、空腹でパンを盗んだ、一切れのパンをみんなで分けあった。

（板書）登場人物の行動に共感，疑問
おもしろいところなどを400字程度でまとめる。

第三次
〔課題設定〕

感想を書き終わらない人は宿題。
感想をグループごとに読みまわしを
なさい。

読みまわし，前時，板書したことについて話し合う。

班の話し合いの中で，クラス全員で話し合ったらよいものや班で結論のなかった問題をまとめなさい。

班長を中心に課題1～2だしあう。
板書し，班長が発表。

課題について板書

1班 「ラビ」と「わたしの今後の世界」

列車はどこへ行き，わたしは何キロ歩いたか。
人種差別について。

2班 後に「わたし」は，どんな意志を持ち，どのような生き方をしたか。
パンをそんなに食べないで，がまんできるか。
このような内容のものが，戦記ものより戦争のことがよくわかるが。

3班 わたしは最後まで木切れのパンだとは知らなかったが，ラビは知っていたのか，もし知っていたなら，渡すときのラビの気持ちは。

4班 ラビ老人の捕虜になってからの生活は。
ラビ老人は，どうしてルーマニア人と間違えられたのか。
戦争の時，普通の人はどうしていたのか。5班 汽車はどこへ行ったか。
人種がちがうだけで，どうしてつかまえられてしまうのだろうか。
ラビはどうしてわたしにパンをやってしまったのか。6班 ラビの今後の生き方はどうなるか，パンがないのにどうしてたえていくか。
○すぐに答えがでたり，答えてみようの
ないのはどれか。

○クラス全体で考える課題について考えてみよう。

「「一切れのパン」を読んで，どうしても考えなければならないのはラビである。」
「「わたし」の心の動きも大切だ。」

		「戦争について考える必要もある。」 など。
	課題1 「わたし」と「ラビ」のそれぞれの行動について、どう思うか。また、二人のこれからはどうなっていくだろうか。	
	課題2 同じ人間なのに、人種がちがうだけで、なぜ憎み合うのか。	
	課題3 戦争のとき、普通の人（民間人）は、どんな生活をしているのか。	
第四次 〔課題解決〕	課題が決定したが、1については、みんなで考えよう。	「わたし」の危機に対しての心の動きについて、文中のことばでのべる。 「ラビ」と「わたし」の結びつき。 一切れのパンの「わたし」に与えた勇氣。 ラビの捕虜生活（結局ユダヤ人と分かって殺されるだろうが、生徒ほとんどの意見）と「わたし」のラビを思う気持ち 「わたし」のすばらしい勇氣、それとともにラビのすばらしい考え——弱い民族の持っている生きることへの執念が、「一切れのパン」を考えだしたと思う。 ノートに書く。
	それでは、最後の「わたし」のことば「ありがとう、ラビ」を200字程度にふくらませて、「わたし」の心に接近してみよう。	
	課題2・3についてはどう思うか。 これについては、次の本を読んで、自分なりの答えを出しなさい。	意見を出しあう。あるていどクラスの意見をまとめる。
〔発展教材への導入〕	課題2の本としては、「女は損か」「百枚の洋服」「鄭君」など。 課題3の本としては、「小さな魚」「戦争に負けた日」「ビルマの豎琴」 読んだら、課題についての自分の考えを書きなさい。1週間後にそれについて話し合いをもちます。	学校図書館に複本として、備わっているものより選択する。

〔実践2〕 発展読書へ向かうための主教材＜教科書教材＞の扱い方（中学2年）

(1) 基本的指導過程

導 入	展 開		ま と め	発 展	評 価
（導入教材） 主として文学 作品 課題成立	主 教 材	（発展教材） 主教材と同質 作品	課題の解決による思 考の深まりの確認 新しい課題の成立	発展教材A B C 長期休業の利用 （自由読書）	読書発表会

(2) 単元 文芸に親しむ

(3) 単元の目標 読むことのおもしろさを発見し、次の読書活動へ意欲的に発展していくようになる。

(4) 教材 「サーカスの馬」（教科書教材）……主教材

「宿 題」……同一作家、同質内容作品による発展教材

(5) 授業展開において配慮すべき事項

①内容面……おもしろさの発掘（自分の生き方や考え方と同質、異質な点の発見、驚き）、発展読書への意欲づけ。

②研究との関連……主教材から発展教材への移行のしかたに対する工夫で、読書するおもしろさが授業にでてくるか。

(6) 展開過程（6時間）の記録の抜粋

指 導 の 段 階	教 師 の 働 き か け	生 徒 の 反 応
第一次（1時間） 通 読	○範読、難語句及び時代背景の解説。	○中学5年、食堂、服装検査、校外作業などに興味を示す。
第二次（1時間） 興味・関心の喚起	①おもしろかった部分。 ②主人公の気持ちがよく表わされている部分。 ③自分が主人公だったらどうなったか。（プリント学習） ○プリント回収・点検	○①は、ほとんどの生徒が同一箇所を列記。 ○②は、予想した部分はすべてあげられている。 ○③は、よく答えられず悩んでいる生徒が多く、空白がめだつ。

<p>第三次（2時間）</p> <p>課題追究</p> <p>（発表と話し合い）</p>	<p>①おもしろかった部分。</p> <p>②気持ちがよく表わされている部分。</p> <p>③自分が主人公だったらどうなったか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・バスケットの試合ぶり・服装検査でのポケットの中味・だらしない食事のしかたとすばしこい動作・「まあいいや、どうだって」とつぶやくところ。 ・暗く、陰気に感じる校舎・「まあいいや、どうだって」とつぶやく。・日向ぼっこをしながら、このまま月日が経ったらなあ。 ・馬について考えるのが好きになった。・団長がにくしくなった。・思わず拍手している自分に気がついた。 ・あの馬を見習って、なにごともしょけんめいやろう。 ・自分だってやればできると思うようになる。（大多数の反応傾向） ・いっときはやろうという気にはなるが、やはりだめな自分にもどる。（4・5人の反応） <p>※自分もやればできると思う生徒が優勢のうちに話をうちきった。主人公になりきって考えるのは困難のようだった。</p>
<p>第四次（2時間）</p> <p>発展</p> <p>（読みひろげ）</p>	<p>発展教材「宿題」を読み「サーカスの馬」と比較する。</p> <p>作者調べ</p> <p>①作者の生き方、考え方</p> <p>②他作品の紹介</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・学校がいやになる気持ちはよくわかる。 ・今の時代では、主人公のようにやりたくともできない。 ・資料収集——読み合い——話し合い——下書き作成——再検討——原稿完成——発表（班学習、図書館利用）

(7) 授業結果のまとめ

- ア. 単元の時間配当を6時間にしばって冗漫な授業展開を避けようとしたことは、結果からみて、生徒の主教材に対しての集中した構えが見られ良かった。ただ、発展読書にかけられる時間が足りなくなって、せっかくの主教材の学習をベースにした発展教材の読みとりが、やや弱かった感じが残る。あと2時間くらいをかけて、発展教材をもじっくりと読ませたならば、生徒の思考の深まりがより確かなものとなったと思う。
- イ. 生徒の拡散的思考を刺激し、その思考の道すじを大切にした指導を試みたことは良かった。生徒は細部にあまりこだわりすぎず、作品全体のストーリーの展開と主人公の気持の移り変りを重ね合わせ、それを巨視的に自分との対比の中でとらえた。そこから、自分というものを、見直す姿勢が少しではあるが、芽ばえてきた。ガリ勉型の生徒はそれなりに、劣等感を持っている生徒はその生徒なりに、主人公の生き方、考え方に問題意識をもった。いずれにしても、彼らが今までに読んだ小説には見られない人間像に接し、読みの深まりと共に、その生き方にある種の共感的な親近感を持った生徒がふえてきた。今まで、なんとなく作品を読んでいた生徒も、この学習（読書体験）を通して、自分の生き方や生活態度の問題として作品に接する姿勢ができてきた。作品に描かれている主人公の生き方や考え方と自分のそれとの厳しい対比による問題意識をもった読みの姿勢の確立を、今後の読書単元でも継続して意図していきたい。
- ウ. 何をどう読ませるかでは、まだまだ未解決の問題を残しているが、主教材から発展教材をどう生徒が読んだかという視点で、生徒ひとりひとりにある程度の変容を促すことはできた。どう読んだかを、新しい出発点として、自分以外の他の生徒の読みとりと比較して、その中から自分の読みとりの浅さや不足を補い、どう読むかに近づけていくことを今後の指導の重点にしていきたい。
- エ. 読書課題は、発展読書との関連で設定されるのがより望ましいことで、そこで設定される読書課題の質によって、その後の学習の見通しも立つことが明確になった。今回の授業では、主人公を、読み手としての自分の側に引きつけることには成功したが、課題の追究の中から、より強力な読みのエネルギーを生み出していくという点では、まだ不十分であった。授業者の予定した授業展開のプランの中に、生徒の読みとりを効果的にとり入れ、生徒と共に問題を焦点化し、生徒の問題意識で読書課題を創り出していく過程にもう少し工夫と弾力的発想が必要であった。

〔実践3〕 書くことを重視した授業の展開（中学3年）

- (1) 単元 自然や人生をみつめて
- (2) 単元の目標・すぐれた文学作品を読み、人間の生き方にさまざまなものがあることを理解し、自然と人生のかかわり合いや人間の生き方に眼を向けるようになる。

(3) 生徒と単元

この学年の生徒たちには、入学以来、作品を読んで感動したこと、考えさせられたこと、自分の脳裏に描き出された自然などを、すなおに文章に表現し、その力がひとりひとりに身につくよう指導を工夫してきた。生徒たちが、すなおに感動したことを飾らずありのままに表現し、もう一度作品にかえて読み直し、じっくり考え書かせることによって、内容のあるまとまった感想文を書く力をつけることを考えてきた。このような読むことと感想を書くことを関連させることは、生徒に主体的な読みの姿勢を与え、読書の喜びを味わわせる一つの手だてと考えるからである。

- (4) 主教材（教科書教材）「故郷」（鲁迅）
- (5) 発展教材「信号」（ガルシン）「恩讐の彼方へ」（菊池寛）「生まれ出づる悩み」（有島武郎）
- (6) 展開計画のあらまし

- 第一次 「故郷」を読み、読後感想をまとめる。 (1～2/13)
- 第二次 感想文を発表し合い、それをもとに主なる登場人物の生き方について考えを深める。
「わたし」「ヤンおばさん」「レントウ」の生き方を中心に作品を読みなおす。(3～4/13)
- 第三次 「故郷」の主たる登場人物三人三様の生き方とその変わり様について話し合い、三人の生き方に対する自分の考えをまとめて書く。 (5/13)
- 第四次 「故郷」の学習のまとめと発展教材への興味づけ。「恩讐の彼方」「信号」を読む。
- 第五次 発展教材2編を読んだの読後感想文を書く。 (6～8/13)
- 第六次 感想文を発表し合い、更に深めるべき読書課題について話し合う。 (9/13)
- 第七次 「生まれ出づる悩み」を読み、第六次の課題を念頭に読後感想文を書く。 (10～11/13)
- 第八次 「信号」のワシーリィ、「恩讐の彼方へ」の市九郎、「生まれ出づる悩み」の本本のそれぞれの生き方と心情について話し合い、「故郷」の学習結果と重ね合わせ、自分の生き方についての考えをまとめて書く。 (12～13/13)

(7) 第六次の展開案

- ・本時の目標 「恩讐の彼方へ」「信号」の読後感想を話し合い、更に読み深めるべき読書課題を決める。

学 習 活 動		指 導 上 の 留 意 点
1. 学習のめあてを確認する。	3 分	1. 前時に予告済なので簡単に。

2. 「信号」についての読後感想文を発表。		2. 文章の巧拙でなくユニークな見方や読み取り方をしているもの数人に発表させる。3の場合も同様。
3. 「恩讐の彼方へ」についての読後感想文を発表。	2・3 15分	※自分と異った感想について、その要点をノートにメモさせておく。
4. 「信号」と「恩讐の彼方へ」の2編に共通する点、相違する点などを中心に、グループで話し合う。		4. 生徒の感想文の事前点検で、セミヨンの自己犠牲の行動と老僧了海のそれに共通するものを見い出している生徒がいるので、話し合いは容易だろう。
5. 話し合いの深まりの中で、新しい課題となるもの（話し合いで解決できなかったこと）を確認する。	4・5 10分	5. グループで意見の一致をみなかったこと、新たに問題となったことをまとめて発表できるようにする。
6. グループでの話し合いの結果を発表する。	6・7	6. 教師が板書で新たな読書課題となりそうなものを整理する。
7. 全員で、更に読み深めるべき課題を、設定する。	12分	7. 時間的にどちらか1編の作品の摘読になりそうなので、二つの作品について、それぞれ1課題とする。
8. 再び作品を読み自分の考えをまとめる。	10分	8. 次の時間までに、自分の考えをまとめ、発表できるように指示して、授業を終了する。

(8) 授業記録より

ア. 教科書教材「故郷」を主教材に、発展教材として最終的には三つの作品を生徒は読んだ。これらの作品を読み進め、読み深めていく過程で、生徒の心を最も強くとらえたのは、「人間は、長い人生を生きていく中で、なぜ若いころの考えや生き方が変わるのだろうか。（例、ヤンおばさん、ルントウ、市九郎、ワシーリィ）」という問題であった。

イ. 「故郷」は、生徒にとって難解な作品であったようだが、具体的な人間関係に問題を焦点化し、（例、ヤンおばさん、ルントウと「わたし」との関係）課題設定をしてから、読みの意欲が高まった。

ウ. 「故郷」の作品の内容理解は、他の発展教材としての作品を読んで、登場人物について比較考察することにより、その理解度が深まった。このことは、小学校低学年の場合の主教材と補助教材の比べ読みによる学習の深まりと共通したパターンと思われる。

- エ．生徒は、主教材・発展教材を含め、4編の作品の中で、「信号」に登場するワシーリィの人生観や生き方に強く関心を寄せ、話し合いも活発であった。セミヨンや「恩讐の彼方へ」の僧了海の自己犠牲の崇高な行為は是としながらも、フィクション的ととらえるものが多かった。
- オ．最終的には、現在の中学3年という厳しい現実との対比の中で、「生まれ出づる悩み」の木本青年の生き方に共鳴した生徒が多かった。しかし、今後の自分の生き方を考えるとまだ納得できないという生徒もかなりいた。
- カ．生徒にとって、かなり長編の作品を4編も与えると、読書能力の低い生徒は、登場人物の混乱とストーリーの混乱がおきる。そうした生徒には、せいぜい長編2編と短編1編程度が限度のようである。

(9) 単元終了後の生徒の自由読書活動

中学3年も終わりに近い2学期末の読書単元の授業であったが、冬休みや3学期に入ってから生徒の読書への興味と傾向を追跡調査をしてみた。

卒業間近の心理的にも余裕のない時期だったが、図書館や学級文庫、あるいは個人的に購入したり、借りたりして読んだ本の中で、今回の読書単元の発展としての自由読書と見られるのは、次のような作品群であった。

「ああ、無情」	「一切れのパン」	「馬上の友」	「車輪の下」	「野菊の墓」
「思い出の記」	「いしぶみ」	「かくまきの歌」	「橋のない川」	「光る砂漠」
「ひとすじの道」				

「(3)生徒と単元」の項で述べたように、内容のあるまとまった感想文を書く力をつけることは、生徒に主体的な読みの姿勢を与え、結果的には読書の喜びを味わわせることにもつながるという考え方を3年間通して指導してきた学年であった。この単元終了後の3学期も、まとまった感想文を書くことは継続したが、その感想文の中に、ただ読書するだけでなく、常に自分で課題を発見し、自分の考えと作品の世界（あるいは説明的文章における筆者の考え）と比較し熟読する構えが、できてきたと思う。以前よりも感想の内容的な充実と相まって、自分の考えをうち出す生徒が、徐々にふえてきている。

今後の実践上の問題点は、教科書教材を主教材にした時の発展教材の学級分の確保をどうするかであろう。今回は、中学生文庫を集団読書用テキストとして購入したもので間に合ったが、生徒の発展読書教材や、自由読書活動の読書資料は、そうした視点から、常に発掘しつつ、学校図書館などに年次計画的に揃える努力がどうしても必要だと思う。

Ⅶ 研究のまとめ

私たちは、読書指導単元における児童・生徒の主体的・創造的な読みの確立をめざし、その方途として、児童・生徒の課題意識の開拓を授業を通して、実践的に究明してきた。研究の切り込みの視点を、一次感想に求め、児童・生徒の課題意識は、彼らの発達段階と読書力に見合う教材の中から芽生えることに着目し、単元展開計画のモデル案の作成とそれを支える教材の発掘と位置づけから出発した。以下2年間にわたる研究実践を項目別に考察を加え、研究のまとめとしたい。

1. 発達段階を考慮した単元展開計画のモデル案作成による実践について

私たちの日々の国語教室では、読書指導単元を児童・生徒の実態に即して構成しても、使用する教材は教科書教材を主教材にしての展開が多い。そのような場合、児童・生徒の読書興味や能力に即応し難い教材である時、導入教材を用いて、主教材である教科書教材とのギャップをなだらかにした。この実験授業は、研修員それぞれの教室でも、共同授業研究でも行れたが、結果的には成功であった。更に、

主教材に補助教材をそえて、比べ読みをさせる方法を小学校の低学年で実験してみたが、児童の問題意識を刺激し、読書課題設定に効果的であった。この比べ読みによる主教材の読み深めは、中学3年でも効果が認められた。私たちは、これらの方法を「主教材を軸にしての導入教材、補助教材、発展教材を考慮した教材のセット化の効用」として、今後の実践にも役立てていきたい。

【教研式新読書力診断検査の一例】

	M 子		Y 子	
読速度	5	5	2	2
読字力かな	2	5	1	3
漢字	3	4	4	2
小計	3	4	2	2
読解力文の理解	4	4	3	2
あらすじの理解	3	4	3	1
中心話題の理解	4	4	2	1
小計	4	4	3	1
語い力	4	4	2	1
読書力偏差値	59	58	43	31
読書学年	2年 2学期	3年 1学期	1年 1学期以下	1年 1学期以下
1ヶ月の平均冊数	12冊	13.5冊	3冊	3.6冊

検査月日 1回目 昭和51年12月23日

2回目 昭和52年9月7日

数字は評価段階

2. 能力差と個別指導について

読解力を踏まえての主体的な読書活動を展開したいというのが、私たちのねらいであった。与えられる受身の読書でなく、その児童・生徒の読書課題解決の過程で、読むことへの充実感をもたせ、新たな読書意欲へつなぐと

する。そこで、この一連の指導で、はたして児童・生徒は、自らの自由時間内で意欲的な読書活動を展開しているかどうかが問題であった。綿密な追跡調査まで手が伸びなかったが、N小学校の抽出児M子とY子の変容の事例（前ページの表参照）が、この問題にひとつの解答を示している。

M子は、成績上位群の児童である。教研式新読書力診断検査の結査では、1年生から2年生へと読書生活が継続され深まる中で、読書力の総合的な力が伸びている。実際に、毎日のように本を借りて帰り読んでいた。一方、かなり能力の劣ると見られるY子の場合、読字力（かな）は伸びているが、その他は停滞もしくは後退である。Y子の場合、自分の自由時間の中で、意欲的、主体的な読書活動はできず、読まずに返すことも、たびたびあったことと検査結果は一致する。このような結果から、下位の児童・生徒に対しては、これまでの私たちの展開計画のモデル案に対し、何らかの形の個別指導を加えた新しい型のモデル案を工夫し作り出す必要を認めている。

3. 発展教材の役割の重視について

今回の研究以前にも、私たちは、読書指導単元で果たす発展教材の役割の重要性は、十分に認識していた。しかし、実際の授業では、児童・生徒に作品名を紹介し解説を加えたり、実物を見せて彼らの自由時間に読んでみるように勧める程度で終わることが多かった。それが、今回の実践的研究で、主教材から発展教材へ移行した時の児童・生徒の生き生きとした読書活動の実際の姿を見て、改めてその役割の大きさを再認識せざるを得なかった。私たちは、今回の研究を契機にして、読書指導を一層充実させ実践を深めていこうとする時、主教材につながる発展教材の発掘の努力を、なんとしても続けていかなければならないことを痛感している。

4. 評価の問題について

私たちの研究では、読書単元の構成から展開計画のモデル案作成、課題設定のしかたや教材の発掘等に力が注がれてきた。そうした2年間の実践の積み上げの中で、自分の教室の児童・生徒がどう変容したかという評価の問題では、その計画や方法について、もっと厳しく客観性をもたせるべきだったと反省している。私たちの用いた評価の方法は、読后感想文、読書ノート、読書量、読書時間、個人蔵書、図書館の利用等の分析や単元終了後の読書発表会での発表内容の評価であった。それから変容の実態を評価し次の単元構成の資料としてきた。しかし、読書指導の徹底は、個別指導の徹底であるということと考え併せるとき、児童・生徒ひとりひとりの読書活動や読書生活の実際を正確にとらえながら、読書力の伸びや停滞を診断的に評価し、次の指導の手だてを考えていかなければならないと思う。

以上、実践研究の結果の考察を中心としながら、今後の私たちの取り組むべき課題にも触れて研究のまとめとしたい。この小冊子をお読み下さった各位の率直な御批正を頂き、より豊かな実りをめざして実践を続けていきたい。

研究のあしどり

- 研究のあゆみ 自 昭和51年5月 ～ 至 昭和52年11月
- あしどり 5月19日 開校式 オリエンテーション
研究分野「読書指導」に決定。
- 6月18日 読書指導のどの分野を研究するか、持ちよった資料で検討。
仮テーマ「発達段階に即した効果的指導過程はどうあるべきか」を設定。
- 7月16日 仮テーマにそってどこに焦点づけるか意見交換。
「動機づけ」「学習課題設定」等の問題にしばられる。
- 8月11日 各自研究構想持参発表
研修テーマを「児童・生徒の発達段階をふまえた効果的な読書指導はどうあるべきか。一国語科における読書課題の設定の方法を中心に」に修正。
学習課題と読書課題について意見交換。
- 9月14日 研修テーマに基づく各自の具体的教材による資料について発表・検討。
読書課題，単元展開の考え方について研究討議。
- 10月27日 授業研究，柏崎小6年，指導者 菊地光紀
共同研究の実績の確認，研究実践の積み上げ。
- 12月2日 授業研究，村上一中3年，指導者 石山寿
研修テーマと研修内容にそった授業の展開の仕方について考える。
主教材，発展教材と読書課題の関連性について検討。
- 1月25日 授業研究，中野山小1年，指導者 水落重式（自主研修）
小学校低学年の読書単元展開計画，読書課題設定の手順について研究。
- 3月2日 今までの研修のまとめと実践研究集録執筆分担の検討。
研修テーマを「課題意識にめざめた読みの学習展開の研究 ― 一次感想の分析の視点と課題設定 ―」に修正。
- 5月31日 授業研究，三条第三中2年，指導者 長南 忠
問題点の洗い出しと発達段階をふまえた単元展開計画の検討。
- 7月1日 授業研究，川崎小学校3年，指導者 村田益四郎
導入教材，主教材，発展教材の性格について検討。
各自研究集録のプロット持参検討と執筆ページ配当。
- 8月24日 第一次原稿検討。
- 9月14日 第二次原稿検討。（自主研修）
- 10月12日 最終原稿検討。（ “ ” ）
- 10月20日 原稿提出 → 校正
- 11月30日 閉校式・実践研究集録第15集として発行。

参考文献

- 瀬川栄二著「読解指導過程の展開」 明治図書
- 阪本一郎著「現代の読書心理学」 金子書房
- 倉沢栄吉著「これからの読解・読書指導」 国土社
- 飛田多喜男著「小学校国語指導の研究とその実践」 葵書房
- 山下俊郎著「児童心理学」 光文社
- 新大附属高田中著「学習する力を育てる授業」
- 吉松 司著「国語科における読書指導に関する研究」 島根県立教育センター
- 全国教育研究所連盟編「読解読書指導の探究」 東洋館出版社